

# Reflectie op drie practoraten, vanuit presentie en pedagogiek

Lisette Bastiaansen en Guus Timmerman in gesprek

Dag Lisette,

We spraken af dat we in dialoog zouden gaan over het interview en de artikelen over drie practoraten die ieder op een eigen manier gaan over relationeel werken in het onderwijs. Jij doet dat vanuit de pedagogiek en ik vanuit presentie en zorgethiek. Ik mag beginnen.

Ik heb de vier bijdragen met plezier gelezen, en met groeiende bewondering voor de vier practoren Jenny Zwijnenburg, Hans Panjoel, Anne Marij van Rooijen en Désirée Bierlaagh. Ze laten zien, ieder op een eigen manier, dat ze al gaandeweg bezig zijn te ontdekken wat ze als practor hebben te doen. Ze hebben uitdrukkelijk de studenten voor ogen: wat ze doen en gaan doen moet aan die mbo-studenten ten goede komen. En dat verschilt aanzienlijk van student tot student. Maar ook de docenten, breder nog, zoals Jenny en Hans ze noemen: de onderwijswerkers, hebben ze voor zich: allen die in het kader van het mbo professioneel relaties aangaan met studenten, daarin tevoorschijn moeten komen en in die relatie ontdekken wat ze bij te dragen hebben aan 'het goed' van de student: dat wat hem of haar goed doet, voor hem of haar bijdraagt aan het goede leven. De practoren doen dat – ontdekken wat ze als practor hebben te doen – in een organisatie die in het practoraat

investeert maar er ook (grote) verwachtingen van heeft. En die zelf weer functioneert in een samenleving die volop in beweging is en waarin er veel te doen is over het mbo.

Deze practoren zijn niet als practor geboren, om het zo te zeggen; ze zijn bezig practor te worden. En daarbij brengen ze zichzelf mee, met ieder een eigen geschiedenis, ook zelf als leerling en student. Zoals we in de presentie zeggen: het gaat niet alleen om wat ik voor de ander kan doen maar ook en misschien wel vooral wie ik voor de ander kan zijn. Ook voor de practor, zoals voor elke relationele werker met en voor mensen, geldt dat dat een vol te houden 'inquiry' is, een zoektocht naar wat er voor de ander en de anderen op het spel staat, welke opgaven dat voor die ander(en) met zich meebrengt, wat dat van de werker vraagt en welke respons die kan geven – ook in afstemming op de collega's, op de organisatie en op zichzelf – en hoe dat kan bijdragen aan het goed van die ander(en) en van de samenleving als geheel. Ik herken er dus veel in vanuit presentie en zorgethiek, maar ik moet zeggen dat ik het ook complex vind: het mbo als omgeving waarin de practoren moeten functioneren, de dagelijkse praktijk van het onderwijs, de interactie met al die verschillende actoren, de opgaven of zo

je wilt de uitdagingen waarvoor de practoren zich gesteld zien. Ik ben benieuwd naar hoe jij er vanuit de pedagogiek naar kijkt...

Dag Guus,

Wat je inderdaad ziet en leest is dat de practoren en het practoraat zich steeds opnieuw mogen en moeten verhouden tot hoe ze 'in de wereld' willen staan; tot hoe ze binnen de organisatie wel of niet hun plek kunnen en willen innemen en tot hoe ze zich tot zichzelf 'verhouden' – ook dat lijkt onderwerp van permanent onderzoek. Een hele uitdaging. De parallel naar de pedagogiek is hier snel gelegd. Bij 'het pedagogische' draait het om de vraag hoe we als opvoeders jonge mensen kunnen uitdagen en uitnodigen om de verantwoordelijkheid op te pakken voor hun bestaan, voor hun volwassen manier van omgaan met vrijheid, . Dat bestaan vindt altijd zijn beslag in een wereld die bevolkt wordt door anderen die anders zijn dan jij. Het is dus de uitdaging voor een volwassene-in-wording (wat we allemaal nog steeds zijn, ook al zijn we inmiddels al lang en breed volwassen) om je hierbinnen steeds weer opnieuw te verhouden – tot jezelf, je eigen wensen, angsten, verlangens, en tot de ander en de wereld. De 'opgave' die hier voor ieder van ons op tafel ligt, is om als het ware je 'zelf' in beheer te nemen: hoe verzorg ik enerzijds een 'geborgten binnenruimte' waar ik steeds terug naar toe kan, en hoe houd ik het juiste 'midden' in het bestaan in de wereld in het oog. De pedagogiek bekijkt dit in feite vanuit een aantal existentiële 'ebben-vloed' bewegingen die zich altijd afspelen tussen jou (of in jou) en de ander. Het gaat dan om het steeds opnieuw balans-eren van het midden tussen afhankelijk en onafhankelijk (Martin Buber beschrijft dit mooi in Reden über Erziehung), en om de dialoog als positie tussen 'wereldvernietiging' en 'zelf-

vernietiging' (Gert Biesta). Vragen die daarbij terugkomen zijn: Hoeveel ruimte neemt wie? Hoe zorg je voor een 'geborgten binnenruimte', zonder je af te sluiten van de wereld? Wie leidt, wie volgt? Wie bepaalt? Hoe houd je de balans tussen afstand en nabijheid, tussen liefde en begrenzen, et cetera. Dit zijn pedagogische kwesties die je in zekere zin ook terugziet in het opereren van de practoraten.

Wat mij in hun haast existentiële zoektocht overigens ook opvalt is hun zoeken naar de betekenis van 'het relationele'. Vanuit mijn vak zou je het onderscheid kunnen maken tussen relationeel werken met een instrumenteel doel – bijvoorbeeld het verhogen van de sociale competenties, of meer rust in de klas, en daarnaast relationeel werken als waarde in zichzelf en relationeel werken vanuit een meer intentioneel pedagogisch perspectief. Bij dit laatste staat de leraar-leerlingrelatie dus in het teken van het oefenen-met-samen-mens-zijn, waarbij we nooit zeker weten of en wanneer een jong mens zich in zijn volwassen-mens-zijn aangesproken voelt. School is dan dus heel duidelijk een oefenplek. Een plek waar je nog niet alles hoeft te kunnen, maar je wel wordt uitgedaagd om de samenmens-zijn-bal op te pakken. Hoe kijk jij vanuit de presentie-theorie naar de relationele zoektocht van de practoraten?...

Dag Lisette,

Ik herken het zoeken naar de betekenis en van 'het relationele' in alle drie practoraten. Ik ben trouwens blij dat je, net zoals de practoren, over 'relationeel werken' (een werkwoord) spreekt en niet over 'de relatie' (een zelfstandig naamwoord). 'Relatie' is en blijft een belangrijk begrip en je ziet de practoren zich aantreffen en begeven in relaties met studenten, onderwijswerkers, (mede-)onderzoe-

kers, leidinggevend en bestuurders. Het is goed en nuttig om te kijken naar waar die relaties toe dienen. Is bijvoorbeeld de relatie docent-student slechts een transportband voor kennis? Is die relatie ook iets goeds in zichzelf? Of staat die relatie enkel in dienst van een hoger doel? In de presentietheorie zijn we gaan spreken over de verschillende 'functies van relationaliteit'. Vertaald naar het onderwijs – maar misschien doe ik daarmee iets raars in jouw ogen – zijn die functies de volgende: relationaliteit is de plek waar studenten zich kunnen laten zien, de plek van aansluiten en afstemmen op studenten en van doelbepaling, de plek waar studenten weldadigheid ervaren, mens worden en stem krijgen, de plek waar onderwijswerkers uitdrukking geven aan wat studenten voor hen betekenen, de plek waar de legitimatie wordt gevonden voor wat onderwijswerkers voor, met en aan studenten doen, van sturing en ondersteuning tot beoordeling. We leerden overigens dat relationaliteit ook de plek is waar de macht van professionals wordt betuigd, de plek waar het dóórbehandelen en dóórduwen door professionals wordt ingedamd, de plek van het tegengaan van professionele bestending van behoefte en afhankelijkheid.

Je hebt vast opgemerkt dat ik van 'relaties' ben overgestapt naar 'relationaliteit'. Ik ben hiermee op weg naar 'relationeel werken', een manier van werken die voortkomt uit en gestructureerd wordt door relationeel denken, relationeel waarnemen, zich relationeel betrekken, relationeel sturen, relationeel programmeren en relationeel reageren. Je ziet het allemaal terug in de bijdragen van de practoren, bijvoorbeeld in wat Jenny en Hans schrijven over het tempo waarin ze moeten laten zien wat hun practoraat bijdraagt aan wat Summa heeft te doen. Wat we ons trouwens ook zijn gaan realiseren is dat als je als werker relationeel wilt werken, dat eigenlijk alleen kan als de organisatie waarbinnen je werkt en de leidinggevende en het bestuur waaronder je werkt, ook relationeel werken.

Zodat je als werker ook tevoorschijn kunt komen, er wordt aangesloten bij en afgestemd op wat jij nodig hebt om je werk te doen, et cetera. En dat is niet vanzelfsprekend; daar moet je veelal zelf ook hard voor werken. Ook dat zie je in de bijdragen, bijvoorbeeld in Anne Marie's aandacht voor structuur en de opdracht aan de organisatie om relationeel werken mogelijk te maken. En in Désirée's zich moeten verhouden tot de context waarin ze werkt. De practoren trekken die eis van relationaliteit ook door naar het onderzoek dat ze doen.

In de presentietheorie, een empirisch gefundeerde theorie, wordt relationeel werken als het ware opgespannen door twee polen: relationaliteit en wat wij 'finaliteit' noemen. Anderen noemen het ook wel: de 'bedoeling': waar zijn we uiteindelijk op uit? Waar is het ons uiteindelijk om te doen? Waar gaat het in ons vak uiteindelijk om? Dat brengt me tot een vraag aan jou: is er zoiets als een pedagogische bedoeling? En wat is die dan? En hoe kan die ons helpen om relationeel werken in het onderwijs en de bijdragen van de drie practoraten daaraan beter te snappen?...

Dag Guus,

In mijn vorige bijdrage aan ons gesprek ben ik eigenlijk al ingegaan op de pedagogische bedoeling: het leerlingen laten oefenen met samen-en-zelf-mens-zijn in een wereld die daarin steeds opnieuw iets van ze vraagt, en daarbij dus iedere keer op zoek gaan naar het (volwassen) midden. Dat oefenen vraagt erom leerlingen uit hun eigen immanentie te halen, om ze als het ware iets te laten 'gezeggen' door de ander en de wereld. Om een soort van open staan voor, en van daaruit merken dat jij als mens zeker niet altijd in het centrum van het universum staat, maar dat we een wereld delen waarin iederéén er toe doet. Die existentiële oefenruimte, zo noem ik het in mijn proefschrift, kan eigenlijk alleen vorm krijgen daar waar de pedagogische grondhouding op alle niveaus is ingebed, dus

zowel op organisatie-, team- als individueel niveau. Ik beschrijf die grondhouding aan de hand van drie aandachtsbewegingen, die zowel een richting van aandacht als een intentie als een handelingsprincipe in zich herbergen. Het is mijn idee dat deze drie bewegingen in wisselende 'sterkte', maar wel steeds allemaal aanwezig, samen komen.

Het gaat dan allereerst om 'aandachtig zijn', een binnenkomende beweging van buiten naar jouw innerlijk, waar het werkelijk jezelf als leraar openen en ontvangen van de leerling in je binnenste zoals die leerling op dat moment is centraal staat. Dat gaat dus over erkennen, over liefde-zonder-bijbedoelingen. Het is een soort van uitnodigende beweging waarin we leerlingen de kans geven om zichzelf als mens te laten zien.

De tweede beweging noem ik 'aanwezig zijn', een primair innerlijke beweging waarbij je als leraar afstemt op je eigen innerlijk, om daarna werkelijk contact te kunnen maken met de wereld om je heen. Dit is een wakkere vorm van aandacht, eentje waarin leraar en leerling als het ware op elkaar kalibreren en elkaar van daaruit elkaar kunnen ontmoeten.

Ook hierin zit een uitdaging voor de leerling om als mens te verschijnen.

De derde aandachtsbeweging, betrokken zijn, is een op de pedagogische bedoeling gerichte uitgaande beweging. Je neemt het als leraar niet over, maar je nodigt en daagt de leerling wel iedere keer uit om als mens de eigen volwassen-omgaan-met-vrijheid-verantwoordelijkheid op te pakken. In deze beweging zit iets zachts (eindeloos geduld bijvoorbeeld) en iets schurends tegelijk (het iedere keer opnieuw uitdagen). De bedoeling van de pedagogiek ligt misschien wel bij de derde beweging (terwijl de eerste meer voorwaardelijk is en de tweede wellicht het startpunt). Het gaat dan om, zoals pedagoog Meirieu zou zeggen, 'de plicht om weerstand te bieden'. Juist in

dat schurende kom je als leerling jezelf als mens tegen. Juist in dat wrijvende, ongemakkelijke wordt een appel gedaan om werkelijk als mens te verschijnen.

Alles bij elkaar vraagt dit nogal wat van de leraar. Niet in de laatste plaats omdat het in de kern vooral vraagt om veel 'niet-doen'. Wel 'erbij blijven', maar niet oplossen. Wel uitdagen, maar nog niet afrekenen. Een stapje terug doen en afwachten, steeds vanuit die aandachtig betrokken pedagogische grondhouding. De onzekerheid die dat met zich meebrengt, de practoren schrijven ook over onzekerheid in hun processen, is precies datgene wat moeilijk te verdragen is – zowel voor de leraar als de leerling. Pedagoog Bollnow noemt het 'emergency-readiness'. Het vraagt bijvoorbeeld ook om het loslaten van de lesmethode, het loslaten van verwachtingen, het nog even niet beoordeelen, en om steeds opnieuw terugkomen bij wat Biesta zou noemen 'een vertrouwen zonder weten'. Binnen het huidige onderwijsstelsel is er weinig ruimte voor dit schurende-nog-even-niet-weten-maar-welgeduld-en-vertrouwen-proces. We

houden massaal vast aan regels, protocollen, diagnoses, beoordelingen, leerlingvolgsystemen, voortgang, prestatiegerichtheid et cetera. Je zou je kunnen afvragen in hoeverre een kind/leerling hierbinnen nog de kans krijgt om als mens werkelijk (opnieuw) te verschijnen. Mijns inziens staat dit enorm onder druk en erodeert, zoals Biesta zou zeggen, het onderwijs in pedagogische zin in hoog tempo, zowel van binnenuit als van buitenaf, niet in de laatste plaats omdat er steeds opnieuw enorme politiek-maatschappelijke krachten op onderwijs afkomen.

Ik weet dat de presentietheorie veel inzicht geeft in ook de politiek-maatschappelijke keuzes die hierin gemaakt zijn, en wellicht

nog gemaakt worden. Hoe kijk jij vanuit presentie op dit niveau naar onderwijs?...

Dag Lisette,

In de presentietheorie gaat het uiteindelijk om liefdevolle bekommernis, sociale rechtvaardigheid en fatsoenlijk samenleven. Relationeel werken volgens de presentiebenedering heeft als kenmerken: er-zijn voor kwetsbare anderen, hen erkenning geven als mensen die wel degelijk in tel zijn, hun waardigheid bevorderen, wederkerigheid, niemand afschrijven, et cetera. Dat moet gebeuren in het gewone leven van alledag, op elke gewone schooldag (en als het nodig is ook in het weekend), maar is inderdaad ook een politieke stellingname. Net zoals zorg en welzijn heeft ook het onderwijs de laatste, zeg vier, decennia te maken gehad met allerlei praktijken van neoliberalisering (de overheid in dienst van de markt) en precarisering (permanent onzeker gemaakt worden van mensen en hun levens). In het onderwijs in het bijzonder in de vorm van meritocratisering, het inrichten van het onderwijs naar de overtuiging dat beloning naar verdienste gelijke kansen voor iedereen creëert, maar die als keerzijde heeft, dat wie desondanks niet meekomt, dat aan zichzelf te danken heeft. Drie typisch (laat)moderne vormen van kwetsbaarheid in het onderwijs vallen dan op: kwetsbare studenten, kwetsbare docenten en een kwetsbare vormgeving. Dat leidt tot voortijdige schoolverlaters, tot mentale uitval van docenten en tot onderwijs als kwalificatiefabriek, gefinancierd naar zo hoog mogelijke slagingspercentages in zo kort mogelijke doorlooptijd. Veel bestuurders en politici zijn wel gaan zien dat deze ontwikkeling geen goede zaak is, maar voordat men van een dominante denkwijze is teruggekomen zijn we vaak 20 jaar verder. Bestuurders en politici houden elkaar ook in een houdgreep. Ondertussen zijn gelijke kansen in het onderwijs een gevaarlijke illusie zolang de maatschappelijke ongelijkheid nog zo groot is. In deze gegevenheid kunnen relationeel

werkende onderwijswerkers het verschil maken voor de meest kwetsbare studenten. En moeten wij hopen dat ze daaraan zelf niet ten onder gaan. De bijdragen van de vier practoren – ondanks de onzekerheden die er op allerlei niveaus in zichtbaar zijn, zoals jij al opmerkte – geven mij toch hoop. Ook al heb ik ook zorgen over de positie die de practoraten krijgen in de organisatie, met haar verwachtingen naar studenten en onderwijswerkers, systemen waarmee ze grip probeert te houden, institutionele belangen, financiële keuzes, politieke verbintenissen.

Nog even terug naar 'het relationele', in bijzonder het relationeel werken met en in groepen. Naast alle individuele begeleiding, zelfstandig werken, werken in kleine groepjes, op maat maken van het onderwijs, blijven onderwijswerkers ook in en met groepen werken. Hoe kijk jij daar vanuit de pedagogiek naar? Hoe dragen medestudenten bij aan het 'laten oefenen met samen-en-zelf-mens-zijn in een wereld die daarin steeds opnieuw iets van ze vraagt' en hoe kan een onderwijswerker dat inzetten in wat hij of zij – overigens ook samen met collega's – heeft te doen? Dat is ook een vraag, trouwens, in zorg en welzijn waarin ook veel in en met groepen wordt gewerkt.

Dag Guus,

Voor ik inga op het werken in en met groepen toch nog even iets over dat 'kwetsbare'. De pedagogiek zal kinderen en jongeren niet zo snel op die manier 'definiëren'. De pedagogiek gaat uit van 'vertrouwen zonder weten', en dus van het idee dat ieder kind iets te 'brengen' heeft in de wereld, en dat wij als opvoeders nooit weten waar een kind uit zal en kan komen – en al onze pogingen om dat wel in de grip te krijgen werken dus soms contra'productief'. Alhoewel politieke pedagogie, evenals de zorgethiek, blijven wijzen op de nog steeds voortrazende pedagogische erodisering van het onderwijs en op de politieke en maatschappelijke krachten die bij

voorbeeld 'kansengelijkheid' bijna onmogelijk maken, zullen ze ook proberen om labels als 'kwetsbaar' zoveel mogelijk te vermijden. Niet omdat die kinderen niet kwetsbaar zijn op dit moment, maar omdat 'labelen' als risico met zich meebrengt dat kinderen ermee gaan samenvallen. Wat mij in mijn onderzoek opviel is dat kinderen zich tegenwoordig voor lijken te stellen met hun diagnose. Dat is op zijn minst een overdenking waard. Willen de we 'open oefenruimte' waar de pedagogiek zo voor pleit ook daadwerkelijk open houden, dan is het dus de kunst om iedere keer opnieuw te balanceren tussen wél erkennen, maar niet bestempelen...

Dan over het werken in groepen, dat is een interessante kwestie. Theoretische pedagogen laten zich niet heel expliciet uit over 'werken in groepen', wel zit er in hun werk natuurlijk een aanname: samen mens zijn doe je samen en dus niet alleen. Daarbij kiest de pedagogiek eigenlijk steeds opnieuw in alles voor balanceren: tussen ik en jij, tussen samen en alleen, tussen aandacht voor de groep en aandacht voor het individu, tussen aandacht voor het hoofd en aandacht voor de lichamen, etc. etc. Laat ik dat aan de hand van een aantal voorbeelden toelichten.

1. Ik beschrijf in mijn proefschrift wat ik noem 'ik-wij-verschilligheid', naar aanleiding van een bezoek aan een school waarop in iedere klas een aantal dove kinderen zat (samen met niet-dove kinderen). Wat via deze school helder wordt is dat pedagogisch gezien zien ieder kind bijzonder is, maar tegelijkertijd niet bijzonderder dan een ander kind. Dat is denk ik een belangrijk idee binnen 'pedagogisch groepswerk'. Wat je in de praktijk van het onderwijs nog weleens ziet dat 'bijzondere' kinderen (diagnoses, leerproblemen, extra talenten, etc.) best een hoop aandacht

krijgen maar 'gewone' kinderen niet, want ja, daar hoeft niks bijzonders te gebeuren. Dat lijkt me een misvatting.

2. Wat via mijn proefschrift ook naar voren komt is dat er in het werken met kinderen/jongeren een soort van idee zit dat het zou moeten gaan om het in het centrum van de aandacht zetten van het individuele kind. Onder het motto 'het draait om jou' (echt voorbeeld), krijgen dan concepten als 'gepersonaliseerd leren' vorm. Nu is er niks mis met het ten dele afstemmen van wat je kinderen bij wil brengen op waar de kinderen zelf mee bezig zijn en belangstelling voor hebben, maar dergelijke concepten herbergen ook risico's. Wat ik gezien heb is dat kinderen elkaar niet meer in de groep lijken te ontmoeten, vooral in hun up aan het werk zijn. Willen we als pedagogen geen (alleen) op zichzelf gerichte volwassenen in de wereld brengen, dan is het verstandig om juist ook ze met elkaar te laten werken, en ze stof voor te houden waar ze misschien niet meteen zelf op zitten te wachten. Schuren, je ongemakkelijk voelen, iets leren verdragen wat je niet meteen aanspreekt, hoort net zo goed bij de pedagogiek als de meer ruimte gevende-individuele kant.

3. Daarmee kom ik bij mijn derde voorbeeld van 'groepswerk' in de pedagogiek. Wat de pedagogiek im- en expliciet beoogt is dat je elkaar als mens ontmoet en leert 'verdragen'. Daarbij speelt 'het lichaam' en lijfelijk contact (en lijfelijke ontmoetingen) een veel grotere rol dan we binnen onderwijs vaak willen geloven. Leraren werken en ontmoeten kinderen/jongeren vaak (primaire) via hun lijf. En ook kinderen/jongeren zelf ontmoeten elkaar vaak lijfelijk. In mijn proefschrift zit een mooi voorbeeld van een techniekles waarin de leraar zich zeer bewust is wat de letterlij-

Wat mij in mijn onderzoek opviel is dat kinderen zich tegenwoordig voor lijken te stellen met hun diagnose. Dat is op zijn minst een overdenking waard.

ke inrichting van de klas hier doet. Hij geeft aan het fijn te vinden dat de klas vrij klein is, zodat ze elkaar al lopend tegenkomen. Ook geeft ie aan dat het goed is dat er lawaai van machines is. Hierin 'verdwijnt' het geluid van de twee leerlingen die ADHD lijken te hebben, wat volgens hem een kalmerend effect op iedereen heeft. Ook op de twee drukke leerlingen.

En zo kan ik nog wel even over balanceren en groepen doorgaan, maar daar leent dit artikel zich niet voor denk ik. Misschien kunnen we afsluiten met de vraag wat we de practoren willen meegeven? Hoe zie jij dat? Ik zou ze graag de boodschap 'ga zo door en hou vol' meegeven, vanuit het idee dat 'samen niet weten' (ook in het pedagogische) juist nieuws en nieuwe routes kan brengen. Daarbij zou ik ook willen meegeven dat 'het pedagogische' wat mij betreft een mooie plek verdient in deze practoraten, want of we nou willen of niet, uiteindelijk kent onderwijs altijd een pedagogisch-relatieve karakter. En juist daar ligt ook een grote kracht van het mbo, zou ik zeggen! Wat zijn jouw tips en tools voor de verdere ontwikkeling van de practoraten?

Dag Lisette,

'Ga zo door en hou vol', dat ondersteun ik van harte! Vanuit mijn perspectief: houd daarbij theorie en praktijk, het persoonlijke en het politieke (ook wat de practor zelf betreft),

het onderwijsvak, de onderwijsorganisatie en de samenleving, en relationaliteit en finaliteit (bedoeling) samen. En houd voor ogen dat relationeel werken een benadering is, geen methode, en een morele onderneming is, geen technisch instrument. Ruimte en tijd voor continue reflectie op het eigen zoek- en uitvindproces als practor te midden van allerlei krachtvelden en voor het inrichten van het practoraat zelf als een exemplarisch handelingsonderzoek wens ik Désirée, Annemarie, Hans en Jenny en hun onderwijsorganisaties toe!

*Dr. Lisette Bastiaansen (58) werkt als zelfstandig onderzoeker op het gebied van de pedagogische dimensies van onderwijs. Daarnaast is ze als onderzoeksbegeleider verbonden aan de Universiteit voor Humanistiek in Utrecht en is ze betrokken bij het lectoraat 'Relationeel Werken' van het Summa College in Eindhoven. Vorig jaar is ze onder leiding van Gert Biesta gepromoveerd op het thema 'aandachtige betrokkenheid als pedagogische grondhouding'. Haar proefschrift is in boekvorm verschenen via Garant. [lissetebastiaansen@kpnmail.nl](mailto:lissetebastiaansen@kpnmail.nl)*

*Dr. Guus Timmerman is zorgericus en senior onderzoeker bij Stichting Presentie en vanuit de stichting betrokken bij het practoraat 'Relationeel werken in een onderwijsorganisatie' aan het Summa College. Samen met Andries Baart schrijft hij aan het boek Relational caring and presence theory in health care and social work dat in 2024 zal verschijnen. [g.timmerman@presentie.nl](mailto:g.timmerman@presentie.nl)*